‘De algemene literatuurwetenschap over het kinderboek’

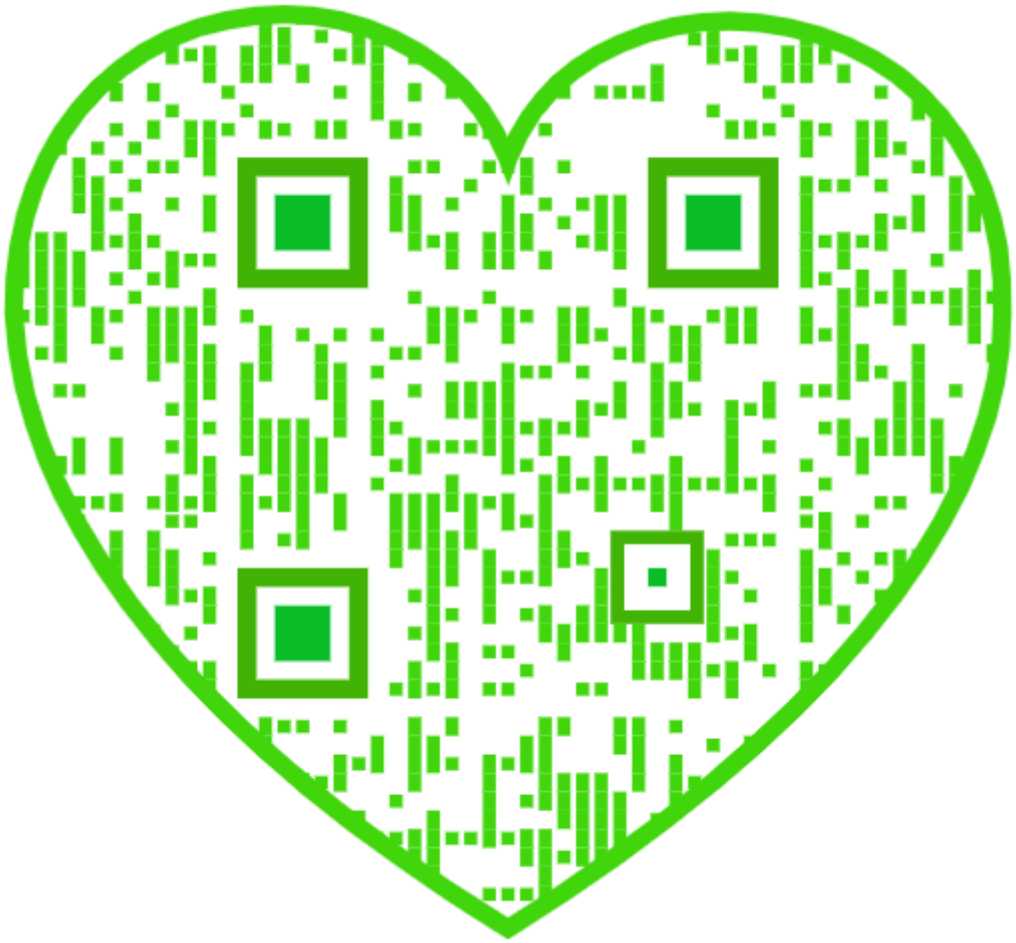
J.G. Bomhoff

bron
J.G. Bomhoff, ‘De algemene literatuurwetenschap over het kinderboek.’ In: *Project jeugdliteratuur*, aflevering 1.0.01. Tjeenk Willink / Noorduijn, Culemborg 1976, p. 6-21

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/bomh002alge01_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren



Lezing gehouden in het kader van een lezingencyclus over jeugdliteratuur aan de Rijks Universiteit te Groningen in de herfst van 1974.

De algemene literatuurwetenschap over het kinderboek

Prof. Dr. J.G. Bomhoff

Thema

I De afgrenzing van jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen vindt zijn grond in de Europese cultuurgeschiedenis der twee laatste eeuwen. Kinderboeken hebben niet altijd bestaan. Ze veronderstellen een opvoeding tot lezen.

Voorlopig geldt dat voorleesboeken, rijmpjes en versjes, kleuterboeken, jongens- en meisjesboeken, enz. tot de literatuur van een bepaalde periode kunnen behoren, mits ze niet alleen literaire kwaliteiten hebben, maar ook als literatuur functioneren.

II Het waardeoordeel over jeugdliteratuur is gebaseerd op vergelijking met ander literair werk, zowel uit de jeugdliteratuur als uit die voor volwassenen. Het inzicht in de literair-esthetische (nietlinguïstische) structuren, zowel van epische als van lyrische teksten kan hier helpen, maar het belangrijkste lijkt me het onderzoek of de literaire tekst functioneert. Ze wordt immers door de volwassenen aan de jeugd toegereikt als speelgoed en middel tot zelf-vorming. De ontwikkeling van verbeelding en gevoel wordt erdoor bevorderd, esthetische, ethische (sociale) en religieuze gevoeligheid worden erdoor ontwikkeld.

I

Vanuit de algemene literatuurwetenschap (ALW) is het moeilijk spreken over jeugdliteratuur. Het lijkt zo simpel: er is literatuur en er is een tweedeling: literatuur voor kinderen en literatuur voor grote mensen. In sommige restaurants hebben ze aparte kindermenu's. De porties zijn wat kleiner, wat minder pittig, ze zijn ook goedkoper, maar wat opgediend wordt is nagenoeg van dezelfde kwaliteit. Zo gaat het nog niet in de literatuur: getuige de literatuurgeschiedenis, die tot nu toe geen jeugdliteratuur kent als aparte rubriek.

Staat u me toe deze situatie: de wonder-

lijke tegenstelling van jeugdliteratuur ten opzichte van literatuur voor volwassenen, vanuit de geschiedenis toe te lichten, ja misschien te verklaren. We weten zo ongeveer allemaal wat met literatuur in 't algemeen bedoeld wordt, hoewel je met het woord wel moet oppassen: sommige auteurs - en in hun voetspoor sommige uitgevers - presenteren als literatuur wat kitsch en rijmelarij is. Het gebeurt ook, dat we door een tekst ons zodanig voelen aangesproken in ons gevoelsleven, dat we de tekst tot literatuur proclameren. Echter noch de intentie van de auteur, noch de subjectieve reactie van de lezer stempelt een tekst tot literair.

Maar als we zo ongeveer allemaal weten wat we literatuur nóemen, dan moet het mogelijk zijn op basis van deze eendracht erachter te komen wat literatuur ìs. Als we er maar rekening mee houden dat het woord een hele geschiedenis beleefd heeft. We gaan daar nu niet dieper op in, maar durven stellen dat er voorlopig drie criteria aanwezig zijn.

Literatuur is:

1 een taalcompositie, m.a.w. een tekst die voor ingewijden een minimum aan intellectuele informatie geeft; de aard van deze informatie is begrensd enerzijds door het onderscheid tussen wetenschap en literatuur, anderzijds door de tendentie der poëzie naar zuiverheid, d.i. naar louter esthetische werking;
2 een taalcompositie die op een beperkte taalgemeenschap is betrokken: b.v. de ontwikkelde burgers in de tweede helft van de 19de eeuw die dezelfde taal spreken;
3 een taalcompositie die een esthetische kwaliteit bezit, kortom die kunst is.

Literatuur is geen natuurprodukt dat er altijd geweest is. Men kan stellen dat, vóórdat het schrift uitgevonden was met lettertekens (littera = literatuur), er ook geen literatuur was. Maar er was in een mensengemeenschap wél iets dat er niet alleen op leek, maar ook als de oorsprong geldt: de z.g. orale literatuur. Er was taalgebruik en dat betrof soms geboden en afspraken, religieuze riten, ervaringswijsheid van stam en stamoudsten, verhalen hoe het vroeger geweest was en waar alles vandaan kwam, enz., enz. Dat mocht niet vergeten worden. En daartussendoor waren geijkte uitspraken, spreuken en raadsels, liedjes. Wanneer eenmaal het schrift uitgevonden is, wordt geleidelijk aan àlles opgeschreven wat wetenswaardig is, wat niet vergeten mag worden (contracten, wetten, mythen). Maar als pas in de 15de eeuw het woord ‘literatuur’ (en verwante woorden: ‘literair’, ‘letterkunde’) in Europa opduikt, dan betekent het aanvankelijk datgene wat per schrift omgaat in de wereld der ontwikkelden en geleerden; en pas in een nog weer later stadium ‘de schone letteren’, de kunst van wel-schrijven - en vandaar het geheel van de literaire produktie mitsgaders de wetenschappen die zich met deze produktie bezighouden, zowel de historische als de theoretische. Van het literaire terrein werd geleidelijk uitgesloten dat wat wetenschap betrof. Ook geschiedenis, godsdienst en wijsbegeerte verlieten langzaam en nooit helemaal het literaire gebied. Wat dan nog overblijft aan geschreven taal, wat niet duidelijk functioneel en actueel is, dus niet een boodschappenbriefje, een recept, een brief met de groeten, ook niet geschreven taal in dienst van de wetenschappen, maar de rest, de nutteloze rest van

het geschrevene, dat toch bewaard wil blijven, heet literatuur. De bibliothecaris zet het straks weg in de afdeling ‘fiction’. Daar vallen roman, verzenbundel, drama onder. Het is het domein der fantasie, der vrije schepping. Waar het esthetisch aspect de voorrang krijgt, gaat men van ‘poëzie’ en ‘poëtisch’ spreken (Dichtung), terwijl de literatuur méér omvattend is; immers brief, essay, redevoering en roman worden bij ‘literatuur’ ondergebracht. Er is dus een groep taalwerken binnen een bepaalde taalgemeenschap die een onvervangbare eigenheid heeft, een eigen inhoud in een esthetisch aansprekende vorm en die we aanduiden met de term ‘literatuur’. Het is goed er nu reeds op te wijzen dat deze groep, de literaire taalwerken, slechts een klein deel uitmaakt van de totaliteit der léctuur waarover zo'n taalgemeenschap beschikt.

Uit het voorafgaande blijkt dat wat met ‘literatuur’ werd aangeduid, een wisselende hoeveelheid teksten is; dat lag niet alleen aan de wisselende smaak, maar ook aan het wisselende publiek. Literatuur is steeds een zaak van ‘geletterden’ geweest, dat wil zeggen van een zekere elite; laten we het een literaire gemeenschap noemen van schrijvers en lezers rondom het literaire werk. Daar hebben dan wel aanzienlijke veranderingen plaatsgevonden: de smaak-makende gemeente in Griekenland en Rome - speciaal in Griekenland, nog zo dicht bij de orale literatuur - en dan eeuwen later de middeleeuwse clerici, de enigen die lezen en schrijven konden - op andere wijze in nauw contact met de orale literatuur -, de toeëigening door de burgerij van de schrijf- en leeskunst. Maar dán zet in de geweldige revolutie ten gevolge van de uitvinding van de boekdrukkunst. Tegelijk met de evolutie van de lezende gemeente kwam er een nieuwe groep lezers: de kinderen. Hier zet de geschiedenis van het kinderboek in; het is aanvankelijk een geschiedenis van de kinderléctuur, maar binnen dit gebied tekent zich geleidelijk, van land tot land verschillend, een afzonderlijk domein af: de jeugd*literatuur*.

Nu kan men wel over jeugdliteratuur spreken, opmerkelijk is het feit dat er in een literatuurgeschiedenis geen of nauwelijks aandacht wordt besteed aan literaire kinderboeken [1]. De geschiedenis van de kinderliteratuur, die nog wel in literaire encyclopedieën spaarzaam wordt behandeld, heeft een eigen historie. Bij hen [2] kan men ten overvloede lezen dat de geschiedenis van de jeugdliteratuur binnen de algemene literatuurgeschiedschrijving nauwelijks een rol speelde. Dat zal mede zijn oorzaak hierin hebben dat boeken vóór volwassenen ook dóór volwassenen geschreven zijn, terwijl kinderboeken weliswaar vóór kinderen, maar niet dóór kinderen gemaakt zijn. Er is zelfs heel wat literatuur die door en voor volwassenen geschreven werd en toch graag en terecht door kinderen gelezen wordt. Zo zijn er afzonderlijke werken, maar ook hele genres door een min of meer langdurig gebruik tot jeugdliteratuur geworden, zodat men wel van ‘abgesunkener Erwachsenenliteratur’ spreekt, zoals men sprookjes wel ‘Versunkenes Kulturgut’ genoemd heeft. Er is al betoogd dat de jeugdliteratuur een late loot is van de literatuur en dat in het begin der Europese literatuur er geen jeugdliteratuur was, tenzij de wiegeliedjes en kinderrijmpjes die terugwezen naar de

nog oudere vóórtijd van de orale literatuur. Het kind dat lezen geleerd had, nam deel aan de literatuur der volwassenen. De Latijnse schoollectuur van de middeleeuwen hield geen rekening met smaak en bevattingsvermogen van de jeugd. Omtrent 1250 echter schreef Thomassin van Zerecleare, een adellijke Italiaanse geestelijke, die aan het hof vertoefde van de Duitse bisschop van Aquileja, dat de hoofse epen, de middeleeuwse ridderromans dus, goede lectuur voor de jeugd waren [3], want, zo redeneerde hij, de jonge mensen kunnen net als de onbeschaafde volwassenen (hij bedoelt degenen die geen hoofse manieren hebben en niet kunnen lezen) de waarheid alleen begrijpen in beeld en in het gewaad der leugen (versta: verzinsel, fictie). Wanneer in de 16de eeuw de pedagogische interesse sterk wordt, dan zal men - de boekdrukkunst is inmiddels uitgevonden - de beginselen van Thomasssin, die ook de beginselen van Fénélon met zijn pedagogische roman *Telémaque* zijn en nog eeuwen later de beginselen van Schiller vormen, telkens weer toepassen.

Laten we er nog even op terugkomen. De kinderen - zo heette het - kunnen de waarheid alleen begrijpen in beeld en in het gewaad der leugen, dat is het verzinsel. Ik geloof dat hier een zwaarwegend argument inzake jeugdliteratuur op tafel komt: het gaat om de overdracht van wijsheid, van echte levenservaringen, maar dan zijn het niet alleen jeugdigen en ongeletterden die deze waarheden beter verstaan uit een verhaal dan uit een betoog of een dialoog. Het geldt in mindere mate voor bijna iedereen: de kleurige fantasie, de emotionele betrokkenheid die de lectuur van het verhaal in ons losmaakt, voeren tot een diep beleefde, niet louter theoretische beaming van de verholen waarheid van een verhaal. Het is in de grond dezelfde strategie als het pedagogisch inzicht dat ‘woorden wekken, maar voorbeelden strekken’. Deze pedagogische strategie moet wel de reden zijn dat in het eerste, echt voor kinderen bestemde gedrukte boekje uit de tijd van de wiegedrukken, de ridderverhalen weliswaar door vrome verhalen vervangen waren, maar dat *Der Seele Trost* - zo heette het werkje - 200 geschiedenissen bevatte om de tien geboden en de zeven sacramenten uit te leggen. In deze geest gaat het heel de 15de eeuw door, waarbij de jeugd tevens door verhalen betrokken werd in de twisten van Reformatie en Contrareformatie.

De jeugdlectuur - en kan men zeggen de jeugdliteratuur? - was daarmee van de grond gekomen. Het aantal jeugdige lezers was ten gevolge van de uitvinding van de boekdrukkunst geweldig toegenomen. Op de Latijnse scholen van die tijd kwam een jeugdtheater op met duidelijke pedagogische intenties: moraliserend en goede manieren onderwijzend. De geschiedenis van het jeugdtheater zou, nu we de geschiedenis van de jeugdliteratuur - genre voor genre - hier kort refereren, ook verder beschreven moeten worden. Dan zou men niet zozeer op het schooltoneel gaan letten, maar b.v. op de poppenkast. Wat de latere tijd betreft, is misschien het lekenspel de echte opvolger van het jeugdtoneel.

Een ander literair genre verovert in de 16de eeuw de boekenmarkt voor jeugdigen: de dierfabel. Ook deze werd allereerst gehanteerd in dienst van een opvoeding tot deugdzame mensen. Daar kwam

in de navolgende eeuwen verandering in: niet dat het moraliseren tot zwijgen kwam, maar met het beroemde werk van Comenius *Orbis sensualium pictus* (1658) werd meer opzettelijk ‘de verrijking van de jeugdige geest door al wat wetenswaardig is’ nagestreefd. Vanaf het abc tot de zedenleer, alle dingen der wereld en alle verrichtingen van het leven, dat alles werd in deze ‘encyclopedie’ aan het kind ter bestudering aangeboden. Er zijn in de 18de eeuw heel wat van die encyclopedieën voor kinderen geschreven. Vanaf de 18de eeuw splitsen zich uit deze verzamelwerken afzonderlijke boeken over bepaalde wetenschappen af. U ziet ze voor u: ‘Sterrenkunde voor de jeugd’, ‘Wat iedere jongen van elektriciteit moet weten’ enz. Tot in de laatste tijd - naar Anglo-Amerikaans voorbeeld - weer jeugdencyclopedieën en jeugdlexica op de markt van het jeugdboek verschijnen. Aan het einde der 18de eeuw ontwerpen Rousseau en de Philantropisten nieuwe grondslagen voor de opvoeding, waarbij men zich moeite gaf de eigen aard van de geest van kind en jeugdige te verstaan. Er worden tijdschriften gepubliceerd voor ouders met bijlagen voor de jonge lezertjes, die erin getrakteerd worden op moraliserende verhaaltjes. Meer en meer verdween het strikt godsdienstige element, maar sprookjes, verhaaltjes van her en der, weldra ook gekleurd door de piëtistische tijdgeest, werden voortaan de ontspanningslectuur voor het lezende kind. ‘Boeken zijn meesters, die niet slapen als je hen wat vraagt’, moet Erasmus gezegd hebben, maar Rousseau in zijn *Emile* beweert: ‘La lecture est le fléau de l'enfance’ [4]. Ik meen bij Bilderdijk ook zoiets gelezen te hebben. Een en ander heeft in elk geval Rousseau niet belet te suggereren dat jeugdigen misschien gebaat zouden zijn met een bewerking van Defoes meesterwerk *Robinson Crusoë*. In Duitsland en weldra in heel Europa werd hij op zijn wenken bediend en daarmee begon een tot op deze dag voortdurende serie van avonturenverhalen en ontdekkingsverhalen, later ook van detectiveverhalen; Cooper, Marryat, Karl May.

Het was de Romantiek die aan het repertoire der jeugdliteratuur de z.g. volkskunst van sprookjes (collecties der gebroeders Grimm) en sagenvertellingen toevoegde. De Romantiek is het ook die het kunstsprookje ontwierp, een genre dat behoudens het werk van Andersen wel heel veel schrijfsels, maar niet veel waardevolle jeugdliteratuur opleverde. Het was dezelfde Romantiek die de volksliederen noteerde, ook de kinderliederen (*Das Knaben Wunderhorn*). Hun aanwezigheid heeft talloze dichters geïnspireerd tot kinder- en jeugdpoëzie. Maar hier moet toch wel met nadruk alvast genoteerd worden dat, zo er al sprake is van afgrenzing van jeugdliteratuur ten opzichte van literatuur voor volwassenen, die in de lyriek soms wel heel moeilijk is.

Een andere vorm van volkskunst was het plaatjesboek, afstammeling van de didactische, emblematische literatuur en later ook van de boeken met dierfabels en bijbelse geschiedenis. Dit werd sedert 1850 een succesvol artikel op de kinderboekenmarkt. Kon men de auteur van *Struwelpeter* (Piet de Smeerpoets) nog pedagogische bijgedachten toedichten, het werk van Wilhelm Busch (*Max und Moritz*, enz.) werd gedomineerd door een onstuitbare verteldrift in tekening en taal. Er pleit iets voor, hier het begin te zien van

wat vandaar uitgegroeid is tot de comicstrip, niet alleen om de karikaturale tekentechniek, maar ook om de sarcastische atmosfeer.

Men kan nog wel op andere subgenres wijzen: het meisjesboek, aanvankelijk geschreven vanuit sterk moraliserende, pedagogische aandrift - ook *Sara Burgerhart* hoort hierbij - vervolgens meer georiënteerd op goede omgangsvormen en ontwikkeling. Dan, in reactie daarop wordt het meisjesboek een spottend relaas van onnozele pret en kleine stoutigheidjes, die quasi-psychologie van de ingebeelde bakvis. In 1960 moest Elizabeth Frenzel constateren, dat twee wereldoorlogen en jeugdbewegingen van allerlei aard dit genre niet klein hadden gekregen: alleen het milieu en de beroepskeuze waren gewijzigd. Toch was deze visie van Frenzel te beperkt: men kan dit het beste aan een voorbeeld duidelijk maken: in 1973 kwam in een goede vertaling van J. Waterreus het boek van Honor Arundel *The girl in the opposite bed* uit bij Leopold-Den Haag, *Het meisje in het andere bed*. Volgens Boek en Jeugd 1974 voor vanaf 13-jarigen. Een meisje uit een gegoed en verzorgd milieu moet geopereerd worden en komt terecht op een ziekenzaal. De confrontatie met andere mensen en andere leefwijzen, het moeizaam inleven in een ziekenhuissfeer, het is alles boeiend en amusant verteld in de ik-vorm. Het eigenlijke thema is hier de rijping tot volwassene. Men zou het een initiatie-verhaal kunnen noemen. De figuren zijn wellicht een weinig karikaturaal aangezet, maar dát komt mede voor rekening van het terecht gekozen ik-perspectief.

De geschiedenis van de jeugdliteratuur verloopt in de Europese traditie vrijwel synchroon. Dat is mede begrijpelijk uit het feit dat niet alleen in Nederland een groot deel van de meest gelezen kinderboeken vertalingen betreft. Het feit dat juist bij jeugdliteratuur het om de handeling en de menselijke aanwezigheid gaat en dat de vormgeving ondergeschikt is aan de inhoud, maakt een vertaling eerder mogelijk, een vertaling overigens die meestal tegelijkertijd een bewerking moet zijn.

Zo vermelden we uit *Frankrijk* de *Sprookjes van Moeder de Gans* van Charles Perrault, eerder gepubliceerd dan die van Grimm, maar ook meer gecultiveerd, minder volks. Uit de 19de eeuw stammen de moraliserende kinderverhalen van de gravin De Segur, maar ook de boeken van Jules Verne. Merkwaardig is dat meer dan in de omliggende landen het Franse kind geconfronteerd wordt met de literaire produkten voor volwassenen (V. Hugo, *Les misérables* en *Notre Dame de Paris*; A. Dumas (père), *Les trois mousquetaires*, de romans van G. Sand, enz., enz.). Daarmee stemt overeen dat erkende literatoren zelden teksten voor jeugdigen schrijven. Uitzondering o.a. Saint Exupéry *Le petit prince*. Pas in de laatste tijd verschijnen prachtige, soms luxueuze plaatjesboeken voor de jongsten; een genre dat in Engeland en Amerika al veel langer op de boekenmarkt aanwezig was.

De *Engelse* jeugdliteratuur daarentegen is bijzonder rijk. Allereerst valt op, dat in de eerste helft van de 19de eeuw ettelijke meesterwerken uit de literatuur voor volwassenen in bevattelijke vorm getransponeerd zijn voor kinderen, b.v. Charles Lamb, *Tales from Shakespeare*, de bewerkingen van *Robinson Crusoë* en van *Gulli-*

ver's travels. Vanaf de tweede helft van de 19de eeuw is het vooral Engeland waar het goede jeugdboek verschijnt. Mijn indruk is - maar dat zou eens literair-historisch onderzocht moeten worden - dat deze omvangrijke en originele bijdrage aan de ontwikkeling en vormgeving van allerlei variëteiten van het kinderboek voor de rest van Europa model heeft gestaan en norm is geworden. Ik denk daarbij o.a. aan L. Carroll, *Alice's adventures in Wonderland* (1865); R. Kipling, *Jungle book* (1894); James Barry, *Peter Pan* (1904), Kenneth Graham, *The wind in the willows* (1908), A.A. Milne, *Winnie-the-Pooh* (1926).

Als typisch voor de jeugdliteratuur uit de *Verenigde Staten* moge gelden het genre avonturenromans dat straks model zal staan voor Karl May en de diergeschiedenissen van Jack London, *The call of the wild* (1903).

Zo kan men alle Europese literaturen nagaan. Ieder land heeft zijn eigen bijdrage: Spanje, *Don Quichote* (in bewerking); Italië, *Pinocchio*, Scandinavië, *Sprookjes van Andersen* en Selma Lägerloffs *Niels Holgersson*; Zwitserland, Rusland, enz.

In het begin der 20ste eeuw is er in *Duitsland* een discussie begonnen die weldra in alle landen van Europa de onstuimige publikatie van allerlei soort jeugdliteratuur begeleidde, een discussie die tot op de dag van vandaag duurt. Er werd betoogd dat het lage peil waarop de jeugdliteratuur zich bewoog (*Das Elend unserer Jugendliteratur*, Heinrich Wolgast), zijn oorzaak had in het feit dat men jeugdliteratuur niet zoals andere literatuur met esthetische maatstaven benaderde, en dat men dus uit de jeugdliteratuur moest uitbannen elke moraliserende, vermanende of belerende tendens. De jeugdliteratuur moest esthetisch verantwoord zijn.

Men kan niet zeggen dat deze visie op de jeugdliteratuur sindsdien verouderd is en afgewezen wordt. Temeer niet, omdat ze goede nevengevolgen heeft gehad: het voerde tot de eis dat de kinderen in jeugdliteratuur ècht kinderlijk spreken en handelen. Ook werd de analogie beklemtoond tussen jeugdliteratuur en de literaire kunstvormen uit het begin der geschiedenis van de literatuur in de trant van: jeugdboeken voor de kleine lezertjes parallel met literaire vormen van het begin der nationale ontwikkeling. Van volkslied tot kinderrijmpjes, van mythe tot sprookje, van ridder-epen tot avonturenverhalen, van realisme tot beschrijving van het kind in zijn eigen leefwereld, enz.

De geschiedenis van de jeugdliteratuur leert echter overduidelijk dat het literair-esthetisch gezichtspunt niet het alleenzaligmakende kan zijn en dat de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek hun eigen autonome inbreng hebben. Kinderen horen en zien van nature, maar ze moeten opgevoed worden om te luisteren naar taal en te kijken naar betekenende cultuurobjecten. Dan ontdekken ze op school of reeds eerder tekens, symbolen, ook lettertekens, en leren lezen met of zonder pijn. Het is mogelijk dat lezen voor een kind een bron van vreugde wordt. Het is zelfs mogelijk dat het dit voor een volwassene blijft. Er is dus jeugdliteratuur, grof geschat en letterlijk te verstaan: we zeiden literatuur en niet lectuur! Er zijn voorleesboeken met plaatjes voor de kleinen die niet of nauwelijks lezen kunnen. Er zijn rijmpjes en kinderverzen. Er zijn jongens- en meisjes-

boeken, sprookjes, fabels en dierverhalen, mythische verhalen, historische verhalen, avonturenromans, gezinsverhalen, kinderbelevenissen in een hedendaags milieu, enz. enz. Ze zijn literatuur, omdat ze naar de vorm tot een of andere literaire categorie behoren. ‘Fictie’ zegt de bibliothecaris, ‘epiek’ en ‘lyriek’ en ‘dramatiek’ zegt wie aan Europese literatuurgeschiedeniswetenschap doet.

Ze hebben ongetwijfeld literaire kwaliteiten. Een sprookje, een jeugdroman zijn teksten van vertellende taal. Ze hebben allebei eigenaardige taalstructuren. Hun tijdbepalingen passen b.v. niet in het tijdschema van de ervaring van lezer en schrijver (er was eens....., De volgende morgen.....), er worden situaties, handelingen en personen stelselmatig aangeduid die nergens te vinden zijn, enz. Kortom, de taal verraadt: dit is niet echt gebeurd; dit is fictie. Dit behoort tot de epiek. Of anders: men ontmoet teksten die opvallend aangebrachte regelmatigheden hebben, zinnen met evenveel lettergrepen en met regelmatig afwisselende accenten, regels met rijm. Een regel verraadt het soms: de inhoud der mededeling en de volgorde der zinsdelen: ‘Om mijn oud woonhuis peppels staan’, ‘Schaapje met witte voetjes/drinkt de melk zo zoetjes’, ‘Dag ventje met de fiets op de vaas met de bloem ploem ploem’. Dus literatuur, wijl lyriek. Zo rubriceren we dat in een literatuurgeschiedenis en voor de periode waarin de tekst door de maker aangeboden werd en het publiek die tekst als literatuur herkent, d.w.z. als fictie (verhaal) of als poëzie (lyriek).

Maar hoe gaat dat verder? Die literatuurgeschiedenis wordt jaarlijks met duizenden titels verrijkt. Gaat daar nooit iets vanaf? Anders gezegd: blijft die tekst als literatuur functioneren ten eeuwigen dage?

Stel: er verschijnt een sociologische of economische studie over de positie van de landbouwer in Zuid-Frankrijk. Er verschijnt ook een roman van Henri Bosco of Jean Giono over het boerenleven van die streek. De twee laatste boeken horen bij de literatuur, fictie, epiek. Het eerste bij de wetenschap. Dat merk je aan taal en inhoud. Maar gesteld dat er nog een roman verschijnt, van ene Durand, een sentimentele, onwaarschijnlijke, slecht geschreven roman over een stadsjongen, die een gezonde boerendeerne verleidt. Ook een boerenroman, ook in Zuid-Frankrijk. Rubriceer maar: roman. Die staat daar stoffig te worden in de boekenkast, die wordt geramsjt door de uitgever: dat is geen roman, dat is kitsch, zegt men. Of: dat is geen poëzie, dat is rijmelarij. Het klinkt net als de zin: dat is geen sigaar, dat is een stinkstok. Het is duidelijk: de consument, of juister in ons geval, de lezer heeft in de omgang met de tekst niet aangetroffen wat hij meende te mogen verwachten.

We weten zo langzamerhand wel, dat het lezen van een tekst (laat ons denken aan het lezen van een verhaal) een vrij ingewikkeld proces is: een afwisseling van passieve en actieve reacties, dan weer een receptief bezig zijn, dan weer een responsgedrag. Te zamen vormen ze een proces van psychische toeëigening van de tekst, of ook van participatie in de mededeling van de tekst. Het is mogelijk, niet waarschijnlijk, dat het daarbij blijft: een zwijgend beamen van wat men gelezen heeft. Maar bijna altijd volgt op wat we nu maar het naïeve lezen noemen, een moment

van bezinning: men geeft zich rekenschap van wat men ervaren heeft. De reflectie wil uitgesproken zijn en eindigt met een evaluatie, waarbij nu al aangetekend dient te worden, dat dit spreken licht de spontane toeëigening kan vertroebelen.

De naïeve lezer, die zich ongeremd heeft overgegeven aan het dictaat van de tekst, die inzicht, fantasie en gevoel uitlevert aan de suggestieve stem van de verteller, die ervaart wat het verhaal aan effect beoogt: de verbazing, de verwondering, de deernis, de verontwaardiging, enz. Die naieve lezer - en het kind is bijna altijd een naïeve lezer - laat zich als het ware betoveren door het verhaal. Men moet zich te binnen brengen uit eigen jeugd hoe men door een boek in beslag werd genomen. Men ziet het nog, dat intense lezen van kinderen, liggend op de vloer of slordig gedrapeerd over een te grote stoel, met rode wangen en de knuistjes aan de oren. Ze zijn bezig te verdwalen in verre landschappen. Als men nog niet helemaal door de nuchtere wereld is ingepalmd, kan men de wereld der verbeelding ingaan, waar liefde en haat tot uitersten gaan. Dit soort lectuur is terzijde van het eigenlijke leven, maar wordt gebeurtenis in je eigen leven, verrijking der ervaring door plaatsvervangende beleving, bijdrage aan de vorming van de persoonlijkheid. Dat is heel iets anders dan beroepsmatig lezen, diagonaal en waakzaam, kritisch [5]. De naïeve lezer kan zich vergissen. Echter, elk belangrijk werk blijkt dubbelzinnig te zijn en de bedoeling van de schrijver is ook maar een zingeving. Wanneer dan vergist zich deze lezer? Dit lezen is geen leren, informatie opdoen, maar deelnemen aan [6]. Er is de merkwaardige uitspraak van Béguin: ‘De rijkste teksten, die me het meest gegeven hebben en die ik nooit meer heb kunnen vergeten, zijn die waar ik in 't begin niets van begreep.’ ‘Lecture sauvage’ zonder commentaar [7]. Dé zin van het boek is nooit in de tekst gegeven, maar wij lezers kennen die eraan toe. Men kan heel veel woorden overslaan en toch zich de tekst toeëigenen. Anders gezegd: literatuur spreekt van het ‘zijn’; getuigt van de ‘Befindlichkeit’, hoe de mens zich bevindt, zich voelt in deze wereld.

Psychologie en andere wetenschappen kunnen de literatuur, sterker de poëzie in deze niet vervangen. In zo'n geval functioneert een tekst als literatuur.

Er moeten niet alleen eisen gesteld worden aan de tekst, ook aan de lezer. Literatuur leren lezen begint bij luisteren naar orale literatuur van liedjes en van verhalen. Met literatuur omgaan is niet allereerst informatie opnemen, maar meeleven, zelf disponibel zijn.

Het is niet zeker dat dit voor kinderen van vandaag gemakkelijker is. Een mooi verhaal, verteld in de bioscoop of op de televisie, vraagt toch, lijkt me, minder inspanning dan ditzelfde verhaal voor zichzelf oproepen op basis van de communicatie met de verteller door middel van letters. Een gelezen verhaal vraagt meer inspanning, maar geeft dan ook meer toeigening.

II

Wie spreken wil over waardeoordelen, moet wel weten dat hij dan over waardegoederen oordeelt. Waardegoederen worden zo genoemd, omdat hun kwaliteit een verwezenlijking is, gebrekkig, onvolkomen, maar reëel, van de waarde. Over wat

de waarde is, ontologisch gesproken, zullen we het nu niet hebben, maar in elk geval hebben waarden iets te maken met behoeften, echte of kunstmatige, waarin dan de waardegoederen voorzien.

Het is wellicht interessant ter inleiding van ons tweede gedeelte kort te refereren naar wat er bekend is omtrent de menselijke behoefte aan het esthetische, m.a.w. de aandrang, het verlangen om met iets moois om te gaan, iets moois te beleven. De intensiteit is van individu tot individu verschillend, van klasse tot klasse, van tijd tot tijd. Men heeft wel getracht er iets van te meten door zich b.v. af te vragen: hoeveel heb ik per jaar over aan geld en tijd om naar concerten te gaan, schouwburg en bioscoop te bezoeken, romans en verzenbundels te kopen; ook in de uitgaven voor toerisme schuilt een groot percentage van voldoening aan esthetische behoeften: landschappen, kunstwerken, kunststeden (Florence, Athene). Daarenboven, in alle luxe-aanschaffingen schuilt meestal een groot percentage aan esthetische zorg: meubels, behang, planten, bloemen, kleding. Anderzijds zijn er mensen die er geen cent voor over hebben tenzij als prestige-object; er zijn er ook die ernaar hongeren, maar die vastgeklonken zijn aan het lelijke en afstotelijke: mensen in de achterbuurten van grote steden... Conclusie: de esthetische behoefte is universeel, is diepreikend, volgt bij veel mensengroepen onmiddellijk op de grote, vitale behoeften van voedsel en huisvesting [8].

Ook het kind kent die esthetische behoefte, wellicht even intens maar verschillend van die der volwassenen. Het kind verzamelt graag kleine voorwerpen: mooie stenen, kralen, plaatjes; kijkt ook graag naar mooie plaatjes. Het waardeert esthetisch niet alleen kunst, maar ook natuur; een dauwdruppel, zon en maan, een veldbloem kunnen gevoelens van verrukking verwekken. De plaatjes bij sprookjes en sagen moeten consistent zijn, zo goed als de verteltrant. De begeleidende emoties zijn vaak ‘reflex-bewust’. Kinderen zijn graag bang, bewonderen het bizarre en het schilderachtige; ze houden ervan uitbundig te lachen en plaatsvervangend te huilen. Welnu, dat alles kan de opvoeding tot de esthetische ervaring, kan de kinderliteratuur opbrengen, mits men niet vergeet, dat in dit stadium het onderscheid tussen kitsch en kunst niet relevant is.

Bij het begin van de puberteit doet zich een verandering voor; intense behoefte aan poëtische creatie, minstens verzen lezen, contact met de grote werken koste wat kost, onbewust verlangen naar verruiming van het emotionele leven. Voedsel hiervoor wordt verwacht van de kunst. De puber is op zoek naar nieuwe gevoelens, tot nu toe onbekend of slechts vermoed. Langs de kunst voert de weg naar de grote hartstochten. Het dagelijks leven is zo saai. Velen vragen van de muziek: sterke emoties, doordringen tot zones van intense affectiviteit, roes en exaltatie. Als het goed gaat, voert dit, in contrast met de ervaren dorheid, tot een wankel ethisch evenwicht. Zouden vandaag jazz en drugs ook zo functioneren?

In het kort en zonder kritiek heb ik voor u samengevat, hoe Souriau de ontwikkeling van de esthetische smaak bij jeugdigen schetst. Het is duidelijk dat deze beschrijving berust op een pedagogische situatie van Franse kinderen in een gegoed en intellectueel milieu, maar er schuilen in deze schets heel wat elementen die,

naar ik meen, te veralgemenen zijn en die in elk geval gelden voor de kinderen die vandaag bijtijds leren lezen en wat langer dan minimaal schoolonderwijs krijgen èn door ouders, school of anderszins bijtijds over leesboeken kunnen beschikken. Als de moeders èn de vaders maar niet nalaten aan de kleintjes verhaaltjes te vertellen en met hen kinderversjes te zingen! Of men dit helemaal aan radio en televisie kan delegeren? Ik betwijfel het.

De volwassene verwacht iets anders van de kunst dan de jonge mens, die in de avonturenroman vlucht omdat hij het heroïeke moment zo mist in het leven. De oudere zoekt naar een diepere kennis van het eigen ik, van het verborgen menselijk leven. Een enkele keer grijpt hij nog eens in heimwee terug naar de verrukkingen van de jeugd, maar zo hij al romans leest, moeten ze 'echt' zijn.

De geschiedenis der kunsten en van de literatuur leert ons hoe telkens weer op andere wijze de kunst heeft gefunctioneerd, vanuit de invalshoek van de wisselende behoeften der mensheid. Uit de studie van Souriau volgt de noodzaak van kunstzinnige vorming. Maar er vloeit niet vanzelfsprekend uit voort dat ieder met literatuur of taalkunst moet omgaan. De tomeloze propaganda voor de boekenweek ligt op het niveau van de economische hoogstandjes, die winkeliers in andere branches zich permitteren op moederdag of kerstfeest.

Men kan zich zeer wel ook heden, eeuwen na de uitvinding van de boekdrukkunst, een rijk ontwikkeld mens denken, bij wie niet alleen het redenerend verstand, maar ook een diepe wijsheid door verbeelding en gevoel gevoed wordt; een mens die ethisch, sociaal en religieus niet alleen gevoelig maar ook pragmatisch, zeg creatief bezig is, maar wiens esthetische ontwikkeling een andere kant is opgegaan. Muziek en schilderkunst spreken hem sterk aan; om de natuur geeft hij weinig, maar hij geniet van de melancholieke schoonheid van geasfalteerde straten in de regen. Literatuur zegt hem niets. So what? Van poëzie kent hij alleen het Wilhelmus en de psalmen en wat er verder aan tekst te zingen valt. Omtrent epiek is het zijn stellige overtuiging dat roman-lezen verloren tijd is: het is toch allemaal verzonnen: waardeloos!

Nu kunnen we naar aanleiding van een geval als het bovenstaande wel zeggen dat de opvoeding tot omgang met literatuur, onderdeel van de opvoeding tot omgang met lectuur, mislukt is. Hij kan wel lezen, maar hij kan, wat literatuurteksten betreft, niet goed lezen. Wat is er misgegaan? De meest simpele en tegelijk de meest waarschijnlijke uitleg is, dat de volwassene of het kind niet juist gemotiveerd was, anders gezegd: dat het kind en later de volwassene geen plezier heeft gevonden in het lezen. Bij de ontdekking van dit genot oefent het milieu waarin het kind opgroeit, een grote invloed uit, allereerst het gezin. Vertellen en voorlezen van verhaaltjes is dé weg om een kind te leren van lezen te houden. Straks gaat de school die motivatie ontwikkelen of afremmen. Dat begint al bij het verwerven van de leesvaardigheid. Lukt dat zonder strubbelingen, dan is dat een bemoediging om door te zetten. Gaat het niet vlot, dan raakt het kind ontmoedigd en het ontwikkelt de stellige indruk dat lezen een moeizaam en naar werk is. Hoe meer de school het leren lezen opjaagt en de vrijheid om

zich te uiten beperkt, hoe meer het lezen negatief gekleurd wordt. ‘De kinderen komen op school onder dwang, ze leren er allereerst en allermeest zwijgen, ze leren er lezen alleen maar om werkjes te doen en lessen te leren.’ Deze zin is afkomstig uit het rapport van een Frans pedagogisch congres (*L'enseignement de la littérature*, Colloque Cerisy, 1969). Niet op ons land van toepassing? Op het niveau van de middelbare school is het al niet beter, noch in Frankrijk, noch in Nederland. Maar daarover aanstonds.

De geweldige hoeveelheid jeugdliteratuur die vandaag aangeboden wordt, dwingt tot selectie en dus tot waardeoordeel. Maar nog meer dwingt hiertoe het feit dat er te veel jeugdliteratuur is die niet of verkeerd functioneert. Dan is er nog een derde reden: de omgang met een literaire tekst vindt zijn natuurlijke afsluiting in het zich rekenschap geven. Men kan dat bij zichzelf waarnemen. Stel, u leest op een avond een goede roman. U luistert, voor het eerst, naar een prachtige grammofoonplaat. Dan verloopt dit proces van informatie en communicatie aanvankelijk in volmaakte stilte. Maar het boek is uit, de muziek valt stil en dan moet een mens even afstand nemen, zichzelf ondervragen en hardop besluiten: ja, dat ìs het. Als hij nu straks verslag uitbrengt van zijn waardering, is er alle kans dat het mis gaat als hij zijn eerste waardeloze ontmoeting niet meer kan herontdekken. Ik schreef: ‘Het inzicht in de literair-esthetische structuren, zowel van epische als van lyrische teksten kan hier helpen’ (thema II van deze lezing). Hierbij twee opmerkingen:

1 Het onderscheid dat ik voorstelde tussen linguïstische én literair-esthetische structuren kunt u wel vergeten, niet omdat ik het met Roman Jacobsens *Style in language* (London, 1960) eens ben, dat de poëtische factor een zuiver linguïstische is, maar omdat de twee systemen gedeeltelijk identiek zijn.
2 Laten we op goed geluk enige elementen van de verschillende literair-esthetische structuren noemen: opvallende zinsbouw, tijdsaanduidingen binnen een fictieve tijd, metaforen, ironisch taalgebruik, sonantische en ritmische effecten. Men kan, vandaag gebruikmakend van de terminologie der moderne linguïstiek, al deze verschijnselen ten naaste bij adequaat beschrijven. Ook de filoloog van weleer was deze verschijnselen niet onbekend. Men moet over deze studies niet gering denken: het is allemaal uiterst nuttig en wetenswaardig, zodra men over een tekst wenst te reflecteren. Maar al deze onderzoekingen voeren nauwelijks tot een waardeoordeel. Ze kunnen alleen achteraf verduidelijken, nooit bewijzen, waarop dit oordeel mede berustte. De omgang met de kitsch bewijst dat ook. De analyse van onmiskenbare kitschprodukten kan precies dezelfde literaire kenmerken vertonen als een authentieke tekst. Daaruit volgt dan ook, dat bij vrijwel alle kunsten de opvoeding tot omgang met grote kunst vandaag leidt langs de omweg van het kitschprodukt [9]. Theoretisch gesproken is een waardeoordeel steeds vergelijkend, omdat de ontdekking der waarde reeds geschied is en elk waardeoordeel een element van herkenning en vergelijking inhoudt. ‘Dit is mooie muziek’ houdt in, dat vergeleken met andere muziek het pas-gehoorde er mag

zijn: eender en anders. Bewijs maar eens, dat vergelijkenderwijs gesproken - en wat doet een waardeoordeel anders? - de kindergedichten van Han G. Hoekstra (*Het verloren schaap*, 1947) beter zijn dan die van Annie Schmidt. Technisch gesproken is het verschil nauwelijks te formuleren, tenzij in het feit dat Annie Schmidt graag een scheutje ironie in haar teksten doet, een knipoogje naar volwassenen, die hun eigen pret beleven in het voorlezen. Men zou dit winst kunnen noemen en de verzen van Hoekstra, vergelijkenderwijze, naïever, ware het niet, dat het ironisch knipoogje naar de niet-geïntendeerde lezer(es) de tekst een beetje onecht maakt.

Laat me het op basis van twee toevallige ontmoetingen positief uiteenzetten. Bezig met dit onderwerp kreeg ik toevallig in handen *Nachtwerk* van Ivan Southall (oorspronkelijke titel: *Over the top,* London, 1972, vertaling Alet Schouten, Bussum, 1972). Ik vind dit in zijn genre een voortreffelijk jeugdboek. Centraal is hier de relatie van de elfjarige jongen tot zijn vader en moeder in een klassieke crisissituatie: moeder moet in de nacht naar het ziekenhuis, want de baby kondigt zich aan. Voor een Nederlands lezertje is de situatie wat extra verzwaard, want het verhaal speelt in zo'n verre Australische wildernis, toch wel herkenbaar, want een stad met verkeerslichten, enz. ligt binnen bereik. Het heeft geen zin het verhaal samenvattend na te vertellen, maar ik geef twee mij overtuigende redenen om dit boek hoog te waarderen: de uitermate fraaie boog van het verhaal die de schrijver in staat stelt de hoofdpersoon, een beetje weerbarstig joch van elf, te laten mijmeren in telkens wisselende situaties over vader, moeder en buurman. Verteltechnisch is het verhaal prachtig gesloten rondom de ervaring van de nacht, de leemte tussen bedtijd en weer opstaan. En dan was daar op mijn schrijftafel *The sign on Rosie's door*; story and pictures by Maurice Sendak (London, 1969). Over de expressieve tekeningen van Sendak, van wie menig boek ook in het Nederlands gepubliceerd is, matig ik me geen oordeel aan, maar de tekst van het prentenboek overmeesterde me en wel om dezelfde reden als 'Nachtwerk', te weten, de gesloten vorm, nu bij een episodisch verhaal. Dicteren de tekeningen het verhaal of is het omgekeerd? Maar dat ze zichtbaar maken de dwingende kinderfantasie, die geen metaforen ontwerpt, maar de werkelijkheid transformeert, komt in dit verhaaltje prachtig aan het licht. In tekening en tekst zijn de vertelmiddelen uiterst spaarzaam gehanteerd. Het verhaal is vrijwel geheel in dialoogvorm: feiten en beschrijvingen treft men aan in de tekeningen.

Er is eigenlijk maar weinig systematisch gestudeerd op de vraag hoe een jeugdboek zijn functie vervult. Men kan wel zeggen wat een jeugdboek, een jongensboek, een meisjesboek, enz. ongeveer is, maar over de vraag hoe het functioneert, of beter: hoe het functioneren moet, wil het een goed boek zijn, is nog weinig bekend. Ik bedoel hier geen marktonderzoek in de trant van 'How to write a bestseller?' maar, uitgaand van dit hele betoog, mag ik nu stellen dat een goed jeugdboek es-

thetische en pedagogische waarde moet hebben? Dat dit geen tijdeloze kwaliteiten zijn, maar evenzeer historisch bepaald als de groep kinderen die het toegereikt krijgen, is vanzelfsprekend.

Om wat meer inzicht in de praktijk van het beoordelen van kinderboeken te krijgen, zal men hier in ons land maar weinig baat vinden in het bestuderen van juryrapporten, maar ik mag u vertellen dat ik de weg die Joke Linders-Nouwens in een doctoraalscriptie voor algemene literatuurwetenschap (1974) heeft ingeslagen, wel durf aan te raden. Haar scriptie heet: *Onderzoek naar enige uitgangspunten bij de beoordeling van het kinderboek*. Ik vertel u kort de opzet van deze studie. Na een inleidend hoofdstuk over aard en functie van de kinderliteratuur komt het materiaal voor het onderzoek op tafel, nl. een verzameling boekbesprekingen uit Times Literary Supplement, Children's Books en enkele andere boekbesprekingen uit vaktijdschriften. Het betreft hier twaalf boeken en ongeveer veertig recensies. De besprekingen worden dan gecatalogiseerd en geanalyseerd op basis van vijf wel onderscheiden gezichtspunten. Soms staat het werk centraal en volgt een evaluatie van de literaire waarde; als in de recensie het kind centraal staat, wordt het werk gewaardeerd voor zover het in de behoeften van het kind voorziet, dus eerder pedagogisch dan literair; recenseert men vanuit de relatie tussen kinderboek en maatschappij, dan geldt een normatieve maatschappijbeschouwing, b.v. vanuit het feminisme of vanuit het socialisme. Staat de koper die het boek kiezen moet, centraal, dan is het een probleem van marktevaluatie; ten slotte, staat de schrijver centraal, dan is de evaluatie op basis van vergelijking met andere boeken van een zelfde hand.

Het is geen verrassende conclusie als de schrijfster besluit dat aan kinderboeken nogal uiteenlopende eisen gesteld worden. Maar dat betekent dat zij expliciet maakt wat iedereen wel vermoeden kan. Men kan slechts hopen met de schrijfster dat dit onderzoek, dat ik slordig heb samengevat, op bredere basis voortgezet en verfijnd wordt.

Rest dan nog de theoretische vraag hóe de literaire tekst pedagogisch functioneert. Ze doet het, daar is geen twijfel aan. Als de volwassene met verantwoordelijkheidsgevoel een tekst aan het kind presenteert, dan doet zij of hij dat met een dubbel oogmerk: om het kind een plezier te doen en in het vertrouwen dat het kind er wat aan heeft. Het is een tekst, dus wat het kind eraan kan ontlenen, is informatie. Het is een literaire, geen wetenschappelijke tekst en dus is het een eigensoortige informatie. We mogen het dus ‘speelgoed’ noemen èn - maar dat moet nog toegelicht worden - middel tot zelfvorming; Hier constateren we, dat deze tweevoudige functie van het kinderboek lijkt op de klassieke functie van de grote literatuur. Kunst en ook het literaire kunstwerk functioneert als spel: het is belangeloos en je gaat ermee om omdat het plezierig is. Het kinderboek vanaf de sprookjes van Moeder de Gans en de kinderrijmpjes leiden dusdoende in tot het edele genoegen van de omgang met de grote teksten van de wereldliteratuur. Wie er zelf zijn vreugde aan beleefd heeft, wil daartoe ook de jeugd heenleiden. Daarenboven is het spel met woorden en voorstellingen, gegeven

in de actieve-passieve genieting der literatuur, een natuurlijke stimulans om over te gaan tot het meer actieve spel met woord en voorstelling, dat zodoende een exercitie is in creativiteit. ‘Mijn spelen is leren’ zo heette het bij Hieronymus van Alphen. Laten we er de leuze van Horatius mee vergelijken, die de poëzie (bedoeld is de literatuur) prijst, omdat ze het nuttige (leerzame) met het aangename (het plezier in spelen) combineert. Dat leren dat hier bedoeld is, is niet enige vorm van studie, berustend op onbevooroordeeld waarnemen en deze waarnemingen verwerken tot begrippen, redeneringen, enz. Daarnaast bestaat er een vorm van leren die berust op identificatie en (of) participatie met het gekende. Verbeelding en gevoel, deze dwarsliggers van de koele wetenschap en hoogstens interessant op het moment der creativiteit (hypothesevorming) voeren tot een kennis die men ‘intuïtie’ of ‘Wesenschau’ noemt. De mens krijgt in zijn leven te maken niet alleen met leerobjecten die geweten, maar ook met leerobjectendie beseft moeten worden. Ik denk aan ethische en sociale waardeoordelen, aan religieuze gevoeligheid. Reeds de Grieken wisten dat er een wijsheid is die het best overgedragen wordt door verhalen en poëzie. De tragedie en de komedie suggereren een inzicht in de waarde respectievelijk van het held-zijn en de onzin van de onbeheerste drift.

Het zij nogmaals gezegd, maar het is moeilijk te verstaan, dat hier niet bedoeld is een moraliserend lesje, een tendensverhaal. Men kan dit misschien het best uiteenzetten door te herinneren aan de uitspraak van C.S. Lewis, zelf schrijver van prachtige jeugdverhalen, die ergens zegt dat hij afgunstig was op Kenneth Grahams onsterfelijke *‘The wind in the willows’*, omdat die erin geslaagd was in een verhaal van padden, mollen en muizen zijn jeugdige lezers iets te doen beseffen van de wereld der volwassenen, die hun te wachten stond. De schrijver had geen enkele boodschap voor de kinderen, hij was allesbehalve een edel mens, maar wel een roekeloos kunstenaar: ‘werelds’, noemen Lewis en Tolkien hem, zoals de grote sprookjes ‘werelds’ zijn. *De Gelaarsde Kat* is geen voorbeeld, maar zo gaat het wel in de wereld. Het ‘naïeve’ lezen, waarbij men verbeelding en gevoel uitlevert aan het dictaat van de tekst, doet ons - maar ook het kind - plaatsvervangend duizend levens leiden. Uit die verhalen put het kind geen lesjes, maar aanschouwt het de kansen van zijn eigen situatie, spelend en op afstand. Eigenlijk leert de volwassene - maar ook het kind - al lezende, niet de anderen maar alleen zichzelf een beetje beter kennen. Wie had gedacht dat dit nog prettig kan zijn ook?

Literatuur

1 In ‘Levende Talen’ nov. 1973 drie artikelen met veel informatie en een rijke, hoewel ongeselecteerde bibliografie: A.E.M. Dekkers-Akveld, Op zoek naar de identiteit van jeugdliteratuur; Ino Bots-Prince, Lezenderwijs, het jeugdboek en de weg er naar toe; Betske Tans-Salverda en Marleen Wijma-van der Laan, Het jeugdboek in het voortgezet onderwijs.
2 Wojnar, Irena: Esthétique en pédagogie, P.U.F. Paris, 1963.
3 Souriau, Etienne: L'évolution du besoin esthétique à travers les âges, Paris 1961.
4 L'enseignement de la littérature, Verslag congres Cerisy, 1969.
5 Onimus, Jean: La communication littéraire, Paris, 1970.
6 Les livres pour les enfants, bundel met medewerking van o.a. Isabelle Jan, Paris, 1973.
7 Bénamou, Michel: Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire, Hachette, Paris, 1971.
8 Cook, Elisabeth: The ordinary and the fabulous, Cambridge, 1969.
9 Pickard, P.M.: I could a tale unfold, Tavistock, 1968.
10 Domin, Hilde: Wozu Lyrik heute, Pipen, München, 1968.
11 Kursbuch 34, Kinder, Rotbuch Verlag, 1973.
12 J.G.B.: Overdenkingen over het kinderboek, De openbare bibliotheek, jrg. V, 1962.
13 J.G.B.: Hardop denken over het kinder- en jeugdboek, Congres Kinder- en Jeugdboek, 1961.

Eindnoten:

1 Uitzondering en toch geen uitzondering! Men treft in deel III van Histoire des Littératures (Encyclopédie de la Pléiade onder redactie van R. Queneau), dat gaat over de Franse literatuur, een rubriek aan: Littératures marginales, en daar bevindt zich, tussen rubrieken als science fiction, radio-literatuur, chanson en literatuur, ook een opstel: La littérature enfantine van André Bay (Paris, 1958).
2 D.L. Daalder, Wormcruyt met suycker (Amsterdam, 1950). Dit boek moet nodig herschreven worden, H. van Tichelen, Kinderen jeugdlectuur in M.E.W. (Moderne Encyclopedie der wereldliteratuur). U. Frenzel, Jugendliteratur in Reallexicon der Deutschen Literaturgeschichte.
3 Reallexicon blz. 770.
4 Isabelle Jan, Les livres pour les enfants, blz. 6 (Paris, 1973).
5 Vrij naar Jean Onimus, La communication Littéraire (Paris, 1970).
6 Kortgezegd: de twee functies van de lectuur zijn:
1 objectieve informaties aandragen; 2 subjectieve communicatie bevorderen, krachtens affectieve en intellectuele resonanties van de tekst.
7 Geciteerd in Onimus 1.c. blz. 125.
8 Zie E. Souriau, L'evolution du besoin esthétique à travers les âges (Paris, 1968).
9 Zie Erwin Ackerknecht, Der Kitsch als kultureller Uebergangswert, uit Probleme der Jugendliteratur (Düsseldorf, 1956).